

Competencias docentes en la aplicación de estrategias de intervención de aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para una educación inclusiva y con calidad: Resultados Preliminares

Teaching competencies in the application of classroom intervention strategies during the teaching-learning process for inclusive and quality education: Preliminary Results

Vilma Jones Soutt

Escuela José Ángel Vieto Rangel, Ministerio de Educación Pública, Costa Rica

Resumen

A pesar de que en los últimos años se ha hablado mucho del tema de inclusión educativa en Costa Rica, aún existen inquietudes y quejas por parte de los docentes de enseñanza regular con respecto a la falta de información y de pautas que clarifiquen sus responsabilidades en el proceso de inclusión. El atender al alumnado con o sin necesidades educativas especiales, en el aula regular, es un gran reto para estos, ya que se debe cumplir con los objetivos curriculares propuestos y, aplicando, diversas estrategias metodológicas para una gestión curricular de calidad que, en ocasiones, se ve afectada por la diversidad colectiva. Por lo anterior, con el objetivo de analizar las competencias docentes en la aplicación de estrategias de intervención en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para una educación inclusiva y de calidad en el sistema educativo de Costa Rica, se realizó una investigación de enfoque mixto, con la participación de 385 profesores de I - II Ciclo, y de III Ciclo y Educación Diversificada, pertenecientes a instituciones públicas. Entre los resultados cuantitativos preliminares se ha podido identificar que un 85% de los docentes concuerdan en que utilizar actividades alternativas de nivel de complejidad es adecuado para el progreso del alumno en el desarrollo de sus competencias, asimismo un 92% también manifiestan que aplicar estrategias metodológicas adaptadas durante la mediación pedagógica en función de las habilidades, favorece prácticas inclusivas.

Abstract

Despite the fact that in recent years there has been much talk of the topic of inclusion in education in Costa Rica, there are still concerns and complaints by teachers of regular education with respect to the lack of information and guidelines that clarify their responsibilities in the process of inclusion. To attend to pupils with or without special educational needs in the regular classroom, it is a great challenge for these because it must comply with the curricular goals proposed, and implemented, various methodological strategies for a curriculum management of quality that, at times, is affected by the collective diversity. Therefore, with the aim of analyzing the competencies of teachers in the implementation of intervention strategies in the classroom

during the teaching-learning process for an inclusive and quality education in the educational system of Costa Rica, an investigation was made of mixed approach, with the participation of 385 teachers of I - II Cycle, III Cycle, and Education Diversified belonging to public institutions. Between the preliminary results quantitative has been able to identify that 85% of the teachers agree that the use of alternative activities level of complexity is appropriate for the student's progress in the development of their skills, also a 92% also state that to apply methodological strategies adapted for the pedagogical mediation depending on the skills, promotes inclusive practices.

Palabras claves: Competencias docentes, estrategias de intervención de aula, educación inclusiva, y proceso de enseñanza-aprendizaje.

Keywords: *Teaching skills, classroom intervention strategies, inclusive education, and teaching-learning process.*

Competencias docentes en la aplicación de estrategias de intervención de aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para una educación inclusiva y con calidad: Resultados Preliminares

Jones, V.

1. Introducción

En Costa Rica, se ha podido evidenciar que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas regulares ha aumentado la población de estudiantes con necesidades educativas especiales. Al respecto Meléndez et al. (2012, p.6), comenta en el “Cuarto informe del estado de la educación. Desarrollo y desafíos de las adecuaciones curriculares en el sistema educativo costarricense”, que desde el año 1999 a la fecha, las adecuaciones no significativas se han triplicado en todo el territorio nacional y continúan en aumento; hecho que muchos no ven con buenos ojos; ya que juzgan que el incremento se debe a que, en gran medida, están siendo aplicadas a una población que no las requiere, con lo que no sólo se evaden las responsabilidades personales del estudiante sino también las de sus padres en el deber de dar apoyo y monitoreo al progreso educativo de sus hijos. Incremento de estas estrategias individualizadas, que cada vez aleja más la idea de que las estrategias alternativas de atención a la diversidad se apliquen en forma generalizada en las escuelas y no sólo en los centros que representan buenas prácticas de una educación inclusiva.

Durante la práctica pedagógica, el docente se enfrenta al reto de dedicar tiempo a las diversas necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes en el aula regular; sin dejar de atender al resto de la población de estudiantes que no tienen ninguna condición especial, ya que cada uno requiere lograr los objetivos propuestos durante la instrucción. Asimismo, toda tarea pedagógica-educativa concientiza en cuanto al grado de compromiso con los resultados de su trabajo y de la escuela (planificación, monitoreo y evaluación), la interacción con otros actores educativos dentro y fuera de la institución, la autovaloración personal y profesional, en la construcción colectiva del proyecto educativo escolar, en la definición del modelo de gestión escolar, en el diseño de proyectos pedagógicos.

En paralelo a lo anterior, el poder brindar la atención oportuna y adecuada al alumnado, propiciando una educación para todos, es fundamental en el sistema educativo costarricense. Sin embargo, establecer los principales desafíos, en cuanto a este tipo de educación y brindar mejoras en la organización del sistema educativo en equidad y otras formas de apoyo en favor de una educación inclusiva y de calidad del proceso de instrucción de la población con necesidades educativas o sin necesidades educativas en el aula regular, permite asegurar que todos los niños, niñas y jóvenes de la región en que habiten, participen de los procesos educativos, alcanzando todos los propósitos fundamentales de la educación y desarrollando todas sus potencialidades como seres humanos. En este sentido, Meléndez et al. (2012) comenta en el “Cuarto informe del estado de la educación. Desarrollo y desafíos de las adecuaciones curriculares en el sistema educativo costarricense”, como hasta en los lugares más retirados del territorio nacional hay conocimiento de la obligatoriedad y tipos de adecuaciones curriculares a que tienen derecho nuestros estudiantes. No obstante, las adecuaciones siguen siendo vistas como una significativa carga laboral para el profesorado, quienes sin embargo se asumen como los principales responsables en este proceso, superando la asignación de esta tarea a los educadores especiales.

Asimismo, cabe señalar que el proceso inclusivo en el sistema educativo está afectado de manera significativa por una serie de factores que inciden en el sistema educativo en general y en los servicios de educación especial en particular; a saber, el proceso de deterioro por la creciente dificultad para responder a las múltiples necesidades de la población, y la desigualdad de acceso, se ve agravada según las zonas geográficas del país y sus dinámicas propias.

En la actualidad, existe resistencia al cierre progresivo de las aulas integradas, además de que se continúa visualizando a las personas con condiciones de discapacidad desde una perspectiva asistencial. Aunque los estudiantes provienen de diferentes sectores, es relevante partir de su experiencia previa y cotidiana, para que el aprendizaje sea más objetivo y significativo ya que se constituirá en un elemento motivador para trabajar en clase; además, ha de ser adquirido (ha de durar toda la vida), por lo que paralelamente se deben desarrollar valores para la convivencia social sana (Quijano, 2008).

Cabe mencionar que la falta de apoyo, una motivación inapropiada y una metodología inadecuada a las necesidades de los alumnos y las alumnas son factores que a menudo impiden el proceso de aprendizaje durante las prácticas inclusivas. Indiscutiblemente, Quijano (2008), al referirse al tema de inclusión educativa en Costa Rica, establece que es necesario tener en cuenta los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza, en la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, de forma tal que se haga efectivo el derecho a una educación flexible y de calidad.

El artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008, p.17) subraya que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación, señalando además que las naciones reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con la vista puesta en hacer realidad este derecho sin discriminar, promoviendo el principio en la igualdad de oportunidades, las naciones deben asegurar la existencia de un sistema educativo inclusivo en todos los niveles y de un aprendizaje a lo largo de la vida, enfocado al completo desarrollo del potencial como persona y el sentido de dignidad y valía; además debe reforzar el respeto a los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.

El desarrollo de la educación especial en Costa Rica ha pasado por varias etapas, desde la creación de escuelas de enseñanza especial hasta la integración de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad en las aulas regulares de primero y segundo ciclos de la educación general básica. Lo anterior no significa que la inclusión educativa sea una realidad en la totalidad de centros educativos, o que la misma se esté realizando de la mejor manera, ya que son muy pocas las instituciones que tienen de forma clara y concreta su misión, visión y normativa interna, en las que se establece claramente la atención de las necesidades educativas especiales (Quijano, 2008).

El sistema educativo costarricense cuenta con una serie de leyes que establecen el número de alumnos que puede haber en un aula regular, pero no establece el número de alumnos con necesidades educativas especiales que puede haber en un aula. Esta situación puede afectar el buen desempeño académico, perjudicando a los demás estudiantes, ya que la atención no se puede brindar de forma excelente cubriendo sus necesidades, habilidades e intereses, porque requieren la aplicación de una serie de adecuaciones curriculares, lo cual el docente debe cumplir según establecen las leyes vigentes, pero también hay que brindar atención al resto de los alumnos que, en ocasiones, es muy difícil.

En Costa Rica un compromiso del sistema educativo es brindar una educación en igualdad de oportunidades para todos los alumnos, con el propósito de que puedan permanecer con éxito en las aulas, de ahí que los alumnos con necesidades educativas especiales requieran de medidas y adaptaciones de acuerdo con sus posibilidades. Por consiguiente, el compromiso exige la creencia de que cada niño puede aprender y tener éxito, así como que la variedad enriquece a todos, que los estudiantes con riesgo de fracaso pueden superar esa inseguridad mediante la participación en una comunidad donde se puede aprender a aprender; es fundamental preocuparse y conocer que cada niño tiene aspectos fuertes y débiles y que el aprendizaje eficaz se deriva de los esfuerzos de colaboración de los educadores para asegurar el éxito de cada uno.

Hoy en día, el recibir dentro de las aulas regulares todo tipo de diversidad sin una regulación adecuada y equilibrada para poder brindar los apoyos necesarios hacen que los docentes no consideren que están ofreciendo a todos sus estudiantes un servicio eficiente y de calidad; por ende, en algunos casos, muchos de estos educandos fracasan a pesar de los múltiples esfuerzos que realizan los docentes para efectuar las adaptaciones necesarias al currículo. Por lo anterior, las autoridades educativas requieren hacer una serie de valoraciones y así lograr establecer los parámetros necesarios para que se pueda dar una educación para todos de calidad.

Sin duda alguna, el docente del aula regular requiere tener el compromiso para atender a la población de estudiantes con y sin necesidad educativa especial para que todos adquieran un aprendizaje significativo a pesar de los escasos apoyos como el material para brindar un mejor servicio a los alumnos y eficacia de los servicios de apoyo educativo para lograr una educación para todos de calidad.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007, p.1), comenta que, ofrecer una educación de calidad, sin discriminación de ninguna naturaleza, implica transitar hacia un enfoque que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, favoreciendo el pleno acceso, la conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de todos, con especial atención a quienes se encuentren en situación o riesgo de exclusión.

No obstante, es de vital importancia que, dentro de los objetivos fundamentales de la educación, se eliminen las brechas de acceso a la educación en equidad, ya que en la actualidad nos enfrentamos en las aulas regulares con alumnos, cuyos derechos, en ocasiones, no se cumplen, reflejándose esto en su rendimiento académico. El atender al alumnado con o sin necesidades educativas especiales, en el aula regular, es un gran reto para los educadores, ya que se debe cumplir con los objetivos curriculares propuestos y, aplicando, diversas estrategias metodológicas para una gestión curricular de calidad que, en ocasiones, se ve afectada por la diversidad colectiva.

Esta ley se caracteriza por su especial énfasis en las oportunidades, más que en los derechos, tomando en cuenta que estos últimos están establecidos desde siempre, y consignados en la Declaración de los Derechos Humanos (1948) y en la Constitución Política de Costa Rica (1949). En el capítulo II, artículo 3, incluye los siguientes objetivos:

1. En ella declara de interés público el desarrollo integral de la población con discapacidad, en iguales condiciones de calidad, oportunidad, derechos y deberes que el resto de los habitantes.

2. Posee un enfoque cívico-político, al pretender la participación de la persona con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad, de ahí que promueve el derecho de la auto estimulación.
3. Eliminar cualquier discriminación hacia las personas con discapacidad.
4. Reafirma el papel estratégico del Estado en la orientación y ejecución de las políticas sociales.

Por todo lo anterior, se estableció como objetivo de investigación analizar las competencias docentes en la aplicación de estrategias de intervención en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para una educación inclusiva y de calidad en el sistema educativo de Costa Rica.

2. Método

La investigación se enmarcó en un modelo mixto, utilizando técnicas relacionadas tanto con la metodología cualitativa como con la cuantitativa y donde participaron tanto profesor de I y II Ciclos como de III Ciclo y Educación Diversificada de instituciones públicas que pertenecen a la Dirección Regional de Heredia. Se utilizó como instrumento cuantitativo de recogida de datos un cuestionario escala tipo Likert, permitiendo en los resultados obtenidos identificar datos relacionados con las actitudes del colectivo de los profesores en relación con la forma de consignar el número y tipo de adecuaciones curriculares que se aplican para atender tales necesidades y las competencias docentes en la aplicación de estrategias de intervención en el aula durante la instrucción. Asimismo, se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo, en el que se utilizaron, pruebas no paramétricas para una mejor representación de la información, mediante el software estadístico SPSS, 25.

Con respecto al enfoque cualitativo se aplicó una entrevista, conformada por 12 preguntas, con el fin de los docentes que conformaban parte de la muestra pudieran profundizar en cuanto a la aplicación de estrategias de intervención en el aula durante el proceso de enseñanza – aprendizaje para una educación inclusiva y de calidad. En este momento se están realizando los análisis respectivos para posteriormente triangularlos con los presentes datos, que se presentaran en una segunda publicación y en el informe final.

3. Muestra

La muestra utilizada para la primera etapa de enfoque cuantitativo estuvo constituida por una población de 223 docentes perteneciente a los niveles de I y II Ciclo, donde se seleccionó una muestra de 107 con un margen de error del 6.14% siendo así su nivel de confianza de un 90%. Con respecto al III Ciclo de la Educación General Básica, se identificó una población de 200 profesores que trabajan en III Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada, por lo que la muestra fue establecida por 116 con un margen de error del 6.14% siendo así su nivel de confianza de un 90% ya que ambos grupos trabajan en el aula regular con alumnado con y sin discapacidad. Por lo tanto, la muestra queda conformada por un total de 223 docentes de la Educación General Básica y Educación Diversificada. En el caso de la muestra cualitativa se contó con 168 docentes, donde 81 pertenecen a primaria y 87 pertenecen a secundaria.

A continuación, en el siguiente cuadro se describe las características de las muestras utilizadas de acuerdo con cada enfoque:

Tabla 1: Cantidad y característica de la muestra de investigación.

C U A N T I T A T I V O	NIVELES DE I Y II CICLO (n= 107)				
	SEXO	EDAD	EXPERIENCIA DOCENTE	CLASE DE PUESTO	CANTIDAD DE CURSO SOBRE ATENCION DIVERSIFICACA
	20% =Masc. 80% = Fem.	47% = 20 a 39 años 50% = 40 o más	11% = Menos 1 año 35% = 2 a 10 años 53% = 11 o más años	65% = Docente 35% = PEGB-1	48% = No 40% = Si 11% = No responde
	III CICLO DE LA EDUCACION GENERAL BASICA Y EDUCACION DIVERSIFICADA (n=116)				
	SEXO	EDAD	EXPERIENCIA DOCENTE	CLASE DE PUESTO	CANTIDAD DE CURSO SOBRE ATENCION DIVERSIFICACA
	38% =Masc. 56% = Fem.	55% = 20 a 39 años 34% = 40 o más	1% = Menos 1 año 50% = 2 a 10 años 40% = 11 o más años	100% = Docente	70% = No 23% = Si 6% = No responde

Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse en la tabla anterior, en cuanto a la muestra cuantitativa en ambos niveles, la cantidad de población femenina es mayor a la masculina, pero tal diferencia se puede apreciar aún más en los docentes del I y II ciclo. En cuanto a edad hay mayor población con más de 40 años en los docentes de I y II ciclo, en el caso de los docentes de III ciclo y Educación Diversificada el mayor porcentaje de docentes se encuentran entre 20 a 39 años. Por otra parte, en lo que respecta al tiempo de experiencia docente, es mayor el porcentaje de docentes de I y II ciclo que presentan 11 o más años, mientras que en el caso de los docentes de III ciclo y Educación Diversificada, el porcentaje mayor es de un 50% que oscila entre 2 a 10 años de experiencia. Por último, con respecto a la cantidad de cursos recibidos sobre atención a la diversidad, la mayoría de los docentes de ambos niveles concuerdan en que no han recibido este tipo de cursos.

4. Instrumentos de investigación

El instrumento utilizado fue un cuestionario escala tipo Likert elaborado ad hoc. Permitirá recoger en un breve tiempo y de manera segura datos relacionados con las actitudes del colectivo de los profesores en relación con las competencias para la aplicación de estrategias de intervención en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para una educación inclusiva y de calidad. Dicho instrumento consta de 13 ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la opinión de los participantes, atendiendo a cinco opciones de respuesta que van desde el muy de acuerdo, al muy en desacuerdo.

4.1. Procedimiento de recolección de datos:

Paso 1: Proceso de selección de la muestra

Por medio de un oficio dirigido a los directores de los centros educativos, quienes conversaron con los funcionarios, donde se procedió a la aplicación en la fecha que el administrador(a) indicó. Se repartió el instrumento a cada funcionario, quienes tuvieron hasta una semana para completar y devolver el instrumento.

La selección de los docentes fue al azar, donde cada administración solicitó a cada docente su anuencia en completar el cuestionario. Cada docente debía firmar el consentimiento para la respectiva participación en la investigación, y una vez lleno el instrumento debía de entregarlo y meterlo dentro de un sobre en la oficina de dirección.

Paso 2: Validación de los instrumentos

El instrumento se validó por expertos en la temática de inclusión y calidad en la educación de diferentes universidades; del mismo modo que se llevó a cabo una prueba piloto para validar la escala tipo Likert. Para cumplir con el requisito de la fiabilidad, se sometió a la escala al Alfa de Cronbach. Finalmente, para poder aplicar los instrumentos se procedió a la revisión y autorización respectiva por parte de la Directora de Tesis Doctoral.

Paso 3: Proceso aplicación del cuestionario

El cuestionario se aplicó entre el 2018 -2019, en ese periodo, por las huelgas de tres meses que se realizaron en todo el país, en el sector de educación, afectaron la aplicación del instrumento en el tiempo proyectado. Para la aplicación se conversó con directores (as) del circuito de Heredia para solicitar la respectiva autorización.

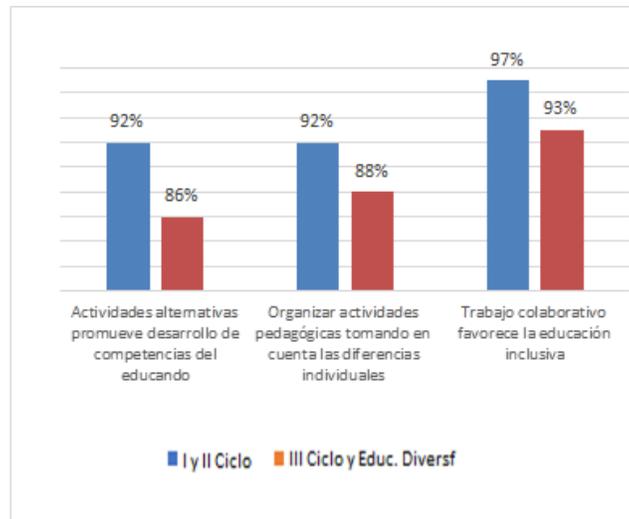
Se acordó que la administración conversará con los funcionarios y posteriormente los contactos respectivos de cada institución informarán si se podía aplicar, así como la cantidad de funcionarios que aceptaban colaborar. Posteriormente se procedió en cada institución a la aplicación del instrumento en la fecha que el administrador(a) indicara.

Los funcionarios completaron el cuestionario en un tiempo determinado de una semana, posteriormente el administrador(a) indicaba cuando se podía recoger una vez que se tuvieran el total de los cuestionarios en el sobre asignado, cabe destacar en ocasiones duraron más de una semana para entregarlo.

5. Resultados

Después del respectivo análisis de datos a continuación se logra establecer los primeros resultados preliminares de la investigación, los mismos son de enfoque cuantitativo, las cuales logran evidenciar las perspectivas y prácticas que los docentes de primaria y secundaria relacionadas con la educación inclusiva y de calidad en el Sistema Educativo de Costa Rica.

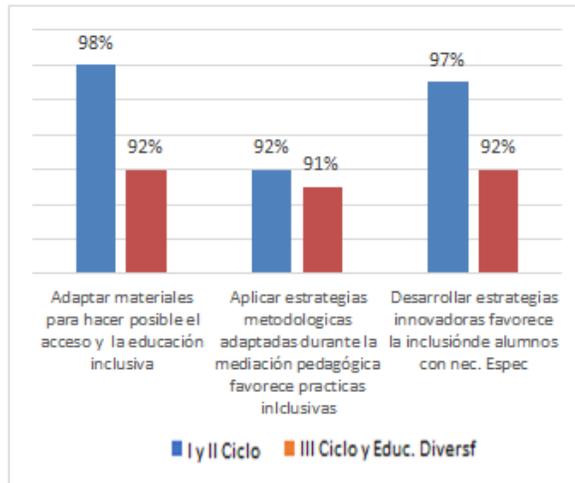
Figura 1: Comparación de la perspectiva de los docentes de I y II Ciclo entre los de III Ciclo y Educación Diversificada sobre la importancia de las actividades alternativas, pedagógicas y el trabajo colorativo



Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse en la gráfica 1, es la mayoría de docentes de I y II ciclo, así como los de III Ciclo y Educación Diversificada, que coinciden sobre la importancia de las actividades alternativas, pedagógicas y de trabajo colaborativo, asimismo los docentes de I y II ciclo presenta mayor cantidad de profesores que se encuentran de acuerdo con respecto a la importancia de estos. Este aspecto puede estar asociado que en I y II Ciclo se promueven habilidades de aprendizaje de forma directiva por parte de los docentes, mientras que en III Ciclo tales habilidades donde el estudiante se debe responsabilizar por su aprendizaje, aspecto que dentro de la estructura educativa de secundaria limita las posibilidades del docente para fomentar tales aspectos.

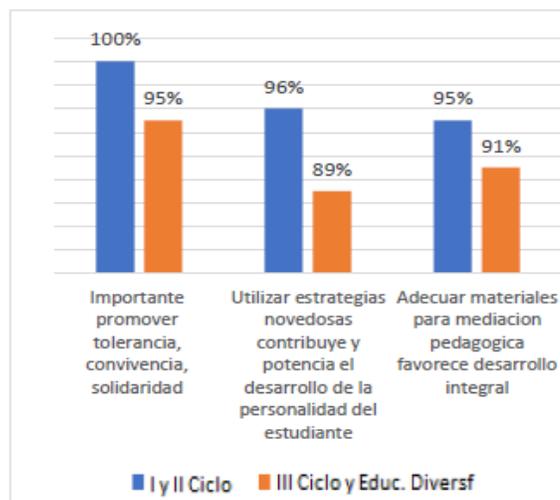
Figura 2: Comparación de la perspectiva de los docentes de I y II Ciclo, III Ciclo y Educación Diversificada sobre materiales de acceso, metodologías adaptadas y estrategias innovadoras para favorecer la inclusión



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 2, se evidencia que más de un 91% de los docentes de I y II ciclo, así como III ciclo y Educación Diversificada están de acuerdo en la importancia de adaptar materiales para hacer posible el acceso, en aplicar metodologías adaptadas a la mediación pedagógica y desarrollar estrategias para favorecer la inclusión. Cabe destacar que de los tres aspectos la aplicación de estrategias metodológicas adaptadas presenta menos porcentaje de acuerdo entre los docentes

Figura 3: Comparación de la perspectiva de los docentes de I y II Ciclo, III Ciclo y Educación Diversificada sobre el desarrollo de la personalidad del estudiante, la promoción de valores y el desarrollo integral.

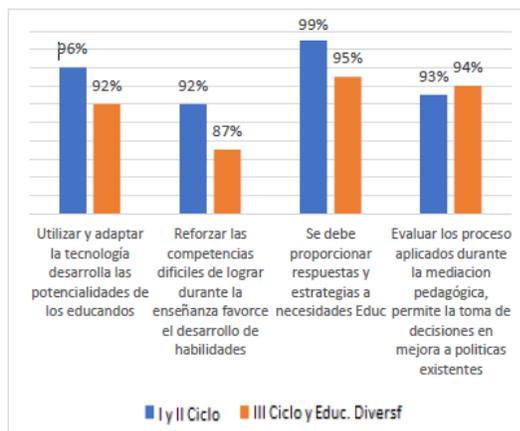


Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la gráfica 3, más del 91% de los docentes de I y II Ciclo, así como los de III Ciclo y Educación Diversificada concuerdan en que adecuar materiales para la mediación pedagógica favorece el desarrollo integral del estudiante. Sin embargo, sigue siendo mayor cantidad de docentes de I y II Ciclo los que señalan la importancia de promover valores de tolerancia, convivencia y solidaridad; así como estrategias novedosas que contribuye y potencia el desarrollo de la personalidad del estudiante.

Estos resultados evidencian el importante papel que juega la primaria en el desarrollo de estructuras de personalidad del estudiante ya que, si se lograra hacer más hincapié en los procesos de inclusión en esta primera etapa, se podría lograr una actitud más anuente por parte del estudiante en la inclusión del otro, haciéndole comprender que es su homólogo, pero con diversas competencias. Esto concuerda con Quijano quien desde el 2008 señala que “la responsabilidad compartida y el trabajo en equipo, tanto de los educadores como de la comunidad educativa; con el propósito de hacer de las escuelas, instituciones más inclusivas; capaces de ofrecer una oferta educativa de calidad”.

Figura 4: Comparación de la perspectiva de los docentes de I y II Ciclo, III Ciclo y Educación Diversificada sobre la adaptación tecnológica, el desarrollo de habilidades, estrategias a necesidades básicas y los procesos aplicados durante la mediación pedagógica.



Fuente: Elaboración propia

Si bien como puede apreciarse en la gráfica 4, más de un 87% de los docentes de primaria y secundaria concuerdan en la importancia de utilizar y adaptar la tecnología para desarrollar las potencialidades en los educandos, de igual forma coinciden en que reforzar las competencias favorece el desarrollo de habilidades y que se debe proporcionar respuestas y estrategias a las necesidades educativas. En estos tres aspectos los docentes de primaria presentan mayor concomitancia que los docentes de secundaria, sin embargo, en cuanto a la importancia de evaluar los procesos aplicados durante la mediación pedagógica permite la toma de decisiones relacionadas a mejorar las políticas existentes, concuerdan entre un 93% y un 94% de ambas poblaciones de docentes. Este último aspecto sobre mejorar las políticas existentes es fundamental para lograr una mejor congruencia y estructura a los procedimientos de enseñanza que promuevan las habilidades inclusivas de estudiante en sus diferentes etapas de desarrollo y personalidad.

6. Discusión

Entre los resultados cuantitativos preliminares se ha podido identificar que la mayoría de los docentes de primaria y secundaria concuerdan en valorar las actividades alternativas de nivel de complejidad es adecuado para el progreso del alumno en el desarrollo de sus competencias, asimismo también manifiestan que aplicar estrategias metodológicas adaptadas durante la mediación pedagógica en función de las habilidades, favorece prácticas inclusivas.

Por otra parte, los docentes de primaria y secundaria manifiestan que reforzar las competencias difíciles de lograr durante la enseñanza favorece el desarrollo de las habilidades necesarias para aprender a aprender de todos sus estudiantes, y también coinciden en que organizar las actividades pedagógicas tomando en cuenta las diferencias individuales provoca y facilita los aprendizajes en el alumnado.

Los docentes de I y II ciclo, así como los de III ciclo y Educación diversificada consideran que para atender la diversidad deben proporcionar respuestas y estrategias a las necesidades educativas del alumnado, evidenciando con esto la importancia de adaptar los materiales que hacen posible el acceso a los contenidos y el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la educación inclusiva.

Con estos resultados preliminares se logra identificar que se debe mejorar en primaria todas las estructuras pedagógicas para fomentar las prácticas inclusivas hasta el punto que se logre alcanzar una normalización de las mismas, pues es en este nivel de enseñanza que se abren las posibilidades de asimilación por parte del educando, sin embargo, eso significaría realizar una preparación más participativa a docentes y padres. Logrando con esto, en secundaria, continuar con una enseñanza más inclusiva en lugar de tener que empezar de cero o retomar aspectos que se esperan ya estén asimilados y normalizados en los estudiantes, pero que muchas veces no ha sido esa la realidad.

La actualización de las políticas educativas del país debe actualizarse y mejorarse en pro a generar un proceso más fluido entre el tipo de mediación pedagógica que se realiza en primaria y secundaria, para guiar de forma más pertinente al docente en el proceso de acompañamiento de sus estudiantes logrando así suplementar la falta de información y de pautas que clarifiquen responsabilidades en el proceso de inclusión de los niveles de enseñanza del estudiante.

7. Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1996). *Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para personas con necesidades especiales*. San José, Costa Rica: Asamblea Legislativa de Costa Rica.
- Gobierno de Costa Rica. (1949). *Constitución Política*. Disponible Gobierno de Costa Rica [Archivo pdf]. Recupeprado de: <http://pdba.georgetown.edu/Parties/CostaRica/Leyes/constitucion.pdf>
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México Distrito Federal, México: Editorial Mc-Graw Hill.
- López, M. (2001). *Ideología Escuela Pública y Cultura de la Diversidad: un compromiso con la acción en Apoyos Digitales para repensar la Educación Especial*. Barcelona, España.
- Meléndez, L.; Aragón, M.; Benavides, F.; Fuentes, E.; Hernández, E.; Madriz, L.; Marín, M.G. y Montero, J. (2012). *Cuarto informe del estado de la educación*. Informe Final. Desarrollo y desafíos de las adecuaciones curriculares en el sistema educativo costarricense. Costa Rica: CONARE.
- Ministerio de Educación Pública (2018). Líneas de acción para los servicios de apoyo educativo que se brindan desde la Educación Especial en Educación Preescolar y en Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica, Viceministerio Académico, Dirección de Desarrollo Curricular y Departamento de Educación Especial
- Naciones Unidas. (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York y Ginebra.
- Naciones Unidas (1948). Declaración de los Derechos Humanos. Disponible Naciones Unidas. [Archivo pdf]. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Plataforma Ciudadana per a una Escola Inclusiva (2006). Horitzó: Escola Inclusiva. Barcelona. Recuperado de www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/horitzo.pdf
- Quijano G. (2008). La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense. *Revista Educación* 32(1), 139-155, ISSN: 0379-7082. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica
- Tejada, J., (2009). Competencias docentes. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2007). III. Enfoques educativos para la diversidad, la inclusión y la cohesión social. Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación, PRELAC II. Montevideo.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2002). Un trayecto regional hacia la educación para todos. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. *Revista PRELAC*. Santiago, Chile.